

## **Procesos de Evaluación Informal en la dinámica del reconocimiento social en la Escuela Secundaria**

**Guido García Bastán**  
**Facultad de Psicología**  
**Universidad Nacional de Córdoba**  
**[guidogarciabastan@gmail.com](mailto:guidogarciabastan@gmail.com)**

### **Resumen**

En esta presentación se exponen algunos resultados de una investigación realizada para aspirar al título de Licenciatura en Psicología de la Universidad Nacional de Córdoba y avances de un proyecto de tesis doctoral. La misma comenzó con el objetivo de reconstruir los sentidos que los jóvenes de nivel medio producían en torno a las etiquetas y categorías que los/as docentes utilizan para clasificarlos en el espacio escolar. Para ello se llevaron a cabo observaciones directas, conversaciones cotidianas, entrevistas con docentes y grupos de discusión con alumnos/as. Posteriormente se construyeron categorías analíticas recurriendo a algunos aportes del método investigativo conocido como "Teoría fundamentada". Arribando a la proposición según la cual la cercanía observada entre las categorías docentes y juveniles reconstruidas daría cuenta de la existencia de un cúmulo de significados compartidos referidos a preceptos morales, al que denominaremos "Prisma Moral", que opera como marco de referencia en la clasificación que docentes y alumnos/as llevan a cabo en sus prácticas discursivas. En las reflexiones finales se recuperan algunos desarrollos que permiten generar nuevos interrogantes para pensar los procesos informales de evaluación en el marco de procesos de reconfiguración de las relaciones intergeneracionales.

## Procesos de Evaluación Informal en la dinámica del reconocimiento social en la Escuela Secundaria

*“...ya se ha perdido el respeto  
por la autoridad docente. Nosotros  
tampoco estamos haciéndonos valer,  
dándonos el lugar que  
nos corresponde...”*  
(Patricia, docente de Ciclo Básico)

### Introducción

En esta presentación se exponen algunos resultados de una investigación llevada a cabo para aspirar al título de Licenciatura en Psicología<sup>1</sup>. La misma estuvo enmarcada un proyecto de investigación<sup>2</sup> que tenía por objeto la indagación de la dimensión del **sentido** puesta en juego en las prácticas escolares.

El objetivo de la investigación consistió en reconstruir los sentidos construidos por alumnos y alumnas en torno a las categorías clasificatorias que los/as docentes utilizan para referirse a ellos/as en el espacio escolar.

El proceso de revisión de antecedentes en la temática relevó un importante cúmulo de desarrollos en los que ésta era abordada fundamentalmente atendiendo a la perspectiva docente. Desde distintas aproximaciones teóricas se ha estudiado este aspecto de la relación docente-alumno/a. Dubet y Martuccelli, por ejemplo, (1998) afirman que “...los rasgos de la personalidad quedan sometidos a las definiciones escolares como si los alumnos se juzgaran como niños, según los ojos del maestro” (p. 97). Carina Kaplan (2007) en sus desarrollos acerca de las representaciones sociales de los/as docentes sobre la inteligencia arriba a la proposición según la cual “la inteligencia del alumno está juzgada a partir de la posibilidad de que el maestro pueda cumplir su papel en tanto tal” (2007:162). Así, acuñará el concepto de “Inteligencia escolarizada” para dar cuenta de la medida en que representaciones sociales de los/as maestros/as acerca de la inteligencia se limitaran al ámbito en que estos pueden

---

<sup>1</sup> Trabajo Final titulado “Implicancias de las categorías docentes de nombramiento y clasificación en la experiencia escolar. Una aproximación a los sentidos construidos por alumnos y alumnas de nivel medio”. Autor: Guido García Bastán. Directora: Dra. Marina Tomasini. Co-Director: Mgter. Horacio Paulín.

<sup>2</sup> Proyecto de investigación *Escuela media, sujetos y conflictos: de sentidos, rutinas y proyectos*, dirigido por Horacio Paulín y co-dirigido por Marina Tomasini. Integrantes: Mariela Arce, Paula Bertarelli, Florencia D’Aloisio, Javier López, Valeria Martinengo, Maite Rodigou y Paula Sarachú Laje. Está radicado en la Facultad de Psicología y en el Centro de Investigaciones María Saleme de Burnichón, Facultad de Filosofía y Humanidades. Secretaría de Ciencia y Técnica de la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina.

aplicarlas. En otros desarrollos (Kaplan, 2009) referidos específicamente a los actos de nombramiento y clasificación la autora observó que “los adjetivos que expresan los maestros pueden actuar a modo de anticipación-predicción del comportamiento y rendimiento efectivo de los últimos...” (p. 30) El trabajo de esta autora tienen como antecedentes a conocidos estudios que constataron una relación positiva entre las expectativas del maestro y el rendimiento escolar tales como el libro “Pígmalión en la escuela” de Rosenthal y Jacobson o los trabajos de Ray Rist quien incorporaba el origen social de los estudiantes como dimensión analítica (Tenti, 2004). Tales elementos serían los responsables del desempeño efectivo de los/as alumnos/as o al menos en la manera en que construyen su autoconcepto.

Hargreaves (1979, citado en Kaplan, 2009) aludiendo a la asimetría fundante de la relación docente-alumno/a señala que en el aula “los dados están falseados a favor del profesor” (p. 29). En el planteo de nuestro problema consideramos que este aspecto puede haberse jugado fuertemente para que en los desarrollos acerca de la clasificación escolar el foco de atención haya estado generalmente direccionado hacia el estudio de las representaciones de los docentes en las que se apoyan tales apreciaciones. Es por este motivo que decidimos atender a la perspectiva juvenil, buscando reconstruir los sentidos que los/as jóvenes, alumnos y alumnas, producen en un contexto que, de acuerdo con algunos desarrollos (Maldonado, 2000. Kantarovick, Orce, Kaplan, 2006, Tenti Fanfani, 2009), pudo pensarse como de presumible crisis de autoridad docente y desvalorización de los capitales escolares en la sociabilidad juvenil. Partimos de un cuestionamiento hacia la inmediatez con la que a menudo se asume la eficacia simbólica que tendrían estos actos de nombramiento. Dicho cuestionamiento no apuntó a refutar lo sostenido por los desarrollos que nos antecedian sino a posibilitar una apertura hacia las voces de los/as jóvenes que consideramos deben ser también atendidas.

El abordaje metodológico estuvo asentado en una estrategia cualitativa en la que se recuperaron algunos aportes del método investigativo conocido como “Teoría Fundamentada” (Strauss y Corbin, 2002). Durante el trabajo de campo se realizaron observaciones directas, entrevistas con docentes y grupos de discusión con alumnos/as de 3° y 5° año de escuela secundaria. El mismo se llevó a cabo en un establecimiento educativo público, de nivel medio con características de escuela técnica, ubicado en el centro de la ciudad de Córdoba Capital, con una población aproximada de 600 alumnos/as de sectores vulnerables. Tanto los protocolos de entrevista con docentes como los pautados para grupos de discusión con alumnos/as incluyeron estrategias combinadas que contenían preguntas que apuntaban a una

indagación de modo más directo, y recursos de indagación más indirectos tales como historietas en el caso de los/as jóvenes y la grilla “Kelly” de repertorios para los/as docentes.

En primer lugar se consumaron las entrevistas a docentes y luego los grupos de discusión con jóvenes, cuestión que permitió elaborar el protocolo para el trabajo con los/as estudiantes atendiendo a las categorías previamente reconstruidas del trabajo con los educadores.

### **Los cursos**

El trabajo de campo incluyó 16 instancias de observación participantes de los dos cursos seleccionados. Al introducirnos en ellos notábamos que las clases presentaban, en general, muy poco dinamismo; el/la docente dictaba algunas actividades que los/as alumnos/as debían realizar de manera individual o grupal, pero en las que el grupo era utilizado sólo de manera instrumental (para compartir libros por ejemplo). En otras clases los/as docentes escribían en el pizarrón y los/as alumnos/a copiaban en sus carpetas, así en el transcurso de dos horas cátedra quizá se llegara a copiar dos veces el pizarrón. La situación económica general, caracterizada por la escases de recursos materiales, tanto de parte de los/as jóvenes como del establecimiento, parecía constituirse en un obstáculo para los docentes a la hora de intentar otro tipo de modalidades didácticas; los/as alumnos/as no acceden a comparar libros y muchas veces tampoco tienen dinero para adquirir fotocopias. Si a ello sumamos que la biblioteca escolar se encontraba bastante desprovista, claramente asistíamos a un panorama en el que no existían condiciones materiales adecuadas para los procesos de enseñanza y aprendizaje.

El par disciplina-indisciplina constituyó otro aspecto que parecía interferir bastante en la tarea pedagógica. Constantemente los/as docentes llamaban la atención acerca de cuestiones tales como el uso de gorras, aros, *piercings* y teléfonos celulares. A veces un/a profesor/a salía unas 10 veces del aula para pedir amonestaciones en preceptoría, lo cual implicaba ausencias reiteradas e interrupciones de la clase. Lo paradójico era que, mientras que el/la docente solicitaba amonestaciones esperando con ello el restablecimiento de un orden que permitiera dar continuidad a la tarea propuesta, su ausencia en el aula parecía hacer aún más dificultosa la consecución de tal propósito.

Desde el lugar de observador fue a veces difícil encontrar el lugar de lo pedagógico. Los esfuerzos de los/as docentes estaban fundamentalmente dirigidos a lograr que el grupo de alumnos/as estuviera calmado, se comportara adecuadamente, pero no parecía haber una

preocupación concreta por su aprendizaje. Esto se evidenciaba en el comportamiento de muchos/as jóvenes que durante la clase se dedicaban a dibujar o bien reposaban en sus bancos silenciosamente y evitaban exitosamente recibir algún tipo de sanción o amonestación de parte de sus docentes.

## **El trabajo en entrevistas y grupos de discusión**

El plan de trabajo incluyó además la realización de 4 entrevistas con docentes cuyas clases habían sido observadas y 3 grupos de discusión con alumnos/as. A partir del trabajo con ambos grupos de actores se reconstruyó el contenido de algunas categorías comunes tales como “Buen/a alumno/a”, “Mal/a alumno/a” e “inteligencia”.

En el discurso de las docentes prevaleció una mirada de la nueva generación en la que ésta aparece caracterizada como desmotivada y desprovista de valores. Esta última consideración se liga íntimamente con la descripción de comportamientos violentos que serían propios de los/as jóvenes.

*Profesora: ... Pasa que el mal alumno, por suerte y por desgracia no permanece mucho adentro del grupo, se autoelimina por inasistencias, o si tiene un comportamiento agresivo...*

“Buen alumno”, “Mal alumno” e “Inteligencia”, fueron categorías definidas por los educadores fundamentalmente a partir de características que Carina Kaplan (2009) clasificaría como de “tarea e interés escolar” y de “interacción y disciplina” con un fuerte relegamiento de “características cognitivas académicas”. Con la alusión a las primeras dos nos referimos a caracterizaciones de los/as alumnos/as en las que cobra preeminencia la valoración del comportamiento de los/as jóvenes, tanto en relación a la tarea y los hábitos de trabajo como a interacciones y comportamientos esperados en el aula.

*Profesora: Hoy en día el buen alumno es el que en realidad, dentro de los pocos, es respetuoso, primero con él mismo, que es lo que yo siempre les enseño, y con el resto de los compañeros, con los pares de ellos, y después también con el docente, y un poco eso; el compromiso de que viene a clase, que asiste, que por lo menos presta atención y que además de traer la carpeta la va llevando, y no fijarnos tanto por esa nota...*

*Profesora: ... yo no valoro tanto el tema de la inteligencia. En lo personal a mí me importa el esfuerzo...*

*Profesora: y el mal alumno es ese chiquito que viene y un poco acá hace el choque con el docente, con el compañero, entonces ya se lo cataloga como el mal alumno, el peor del curso, el que tiene las amonestaciones, y todo.*

Del análisis del material se hizo notorio que la clasificación escolar llevada a cabo los docentes era efectuada a partir de la consideración del comportamiento de los jóvenes desde una óptica que operaba en clave moral; identificando algunos elementos como del orden de la bondad en contraposición a otros más próximos a la malignidad (García Bastán, 2011)

En el trabajo con los/as jóvenes observamos que ellos/as construyen estrategias escolares que muestran ser sensibles al carácter binario y moralizante de tales jerarquías. Desde la perspectiva juvenil, las calificaciones por el comportamiento y por el desempeño académico aparecen como facetas “analíticas” cuyos límites serían difícilmente discernibles en la práctica toda vez que

“los/as jóvenes son capaces de leer [...] que la mayor parte del peso de la evaluación escolar (y por ende el de las estrategias que ellos/as construyen) recae sobre su comportamiento. Así, [...] habría un reconocimiento del solapamiento entre lo disciplinario y lo académico” (García Bastán, 2012, p.90).

Jorge Baeza Correa (2002) recupera la noción de *oficio de alumno* para considerar el “juego” de la interacción entre el rol prescripto y la vivencia personal de este por parte del sujeto. Dubet y Martuccelli (1998) aluden a la emergencia de las estrategias escolares como aspecto propio de la experiencia escolar del estudiante secundario e incluye apelaciones al cálculo, la especulación, la resistencia y la simulación.

En nuestro trabajo pudo construirse un esquema que refleja el modo en que los jóvenes construyen su oficio en relación con ciertas modalidades de trato diferencial de parte del/la docente que denominaron “*hacer diferencias*”. Se refirieron de este modo a cierta forma de conducirse adoptada por algunos/as profesores/as que incluye juicios valorativos y determinaciones, a veces vinculados a preferencias genéricas o individuales, en los que se ve afectada la imparcialidad que sería esperable de un docente en el trato con sus alumnos/as

---

**Claudio:** ... y me ponen amonestaciones a mí y al resto no. Todos usamos gorra y me la hacen sacar a mí nomás. [Grupo 2, Alumnos/as de 3er año]

---

**Natalia:** o el de tecnología, le pone amonestaciones a los chicos pero a las chicas no les pone amonestaciones. Es un viejo alzado... [Grupo 1, Alumnos/as de 3er año]

---

**Marta:** por ejemplo, nos hace falta nota a mí, a Claudia y a Marcela y la hace a pasar a la Jimena. “¡no profe pero yo quiero pasar porque me falta nota! – No, va a pasar Jimena”. Porque es así, o en el oral, dice “bueno, voy a tomar hasta donde llegue, si no se apuran las que no pasan tienen un 1”, y la hace pasar primero a ella. [Grupo 3, Alumnas de 5to año]

Tal como los/as jóvenes lo describieron, las diferencias pueden “hacerse” en relación con las calificaciones escolares o con las sanciones por el comportamiento. No obstante, como mencionábamos anteriormente, desde su perspectiva esta separación entre calificaciones y amonestaciones es sólo declarada:

**Guido:**... pero por ejemplo, alguien que tiene muy buena conducta pero pésimas notas, ¿qué es? [me refiero a si es buen o mal alumno]

**Claudio:** te lo va a bajar [se refiere a las calificaciones][...] la profesora va a decir “no, cómo va a tener una nota así si mirá la conducta que tiene...” [Grupo 2, alumnos/as de 3º año]

Al hablar de la forma en que los/as docentes efectúan diferencias los/as jóvenes se refirieron también a distintos estatus que pueden adquirir según las diferencias sean efectuadas a su favor o en su contra. De este modo, existe una posibilidad de “comprarse al profesor” mediante la estrategia denominada “hacer buena letra” consistente en sostener el buen comportamiento en una fase inicial del trato con una persona adulta del establecimiento, para poder generar con ella un vínculo favorable y así recibir un trato considerado. O bien es igualmente posible fallar en la estrategia, incurrir en una falta (un “moco” en la jerga juvenil) y así estar “entre ojos”; condición de carácter difícilmente reversible:

**Guido:** ¿y por qué hacen esas diferencias? [los docentes]

**Natalia:** y... porque una vez te echaste un moco, le contestaste mal una vez y ya te tienen...

**Sandra:** entre ojos...

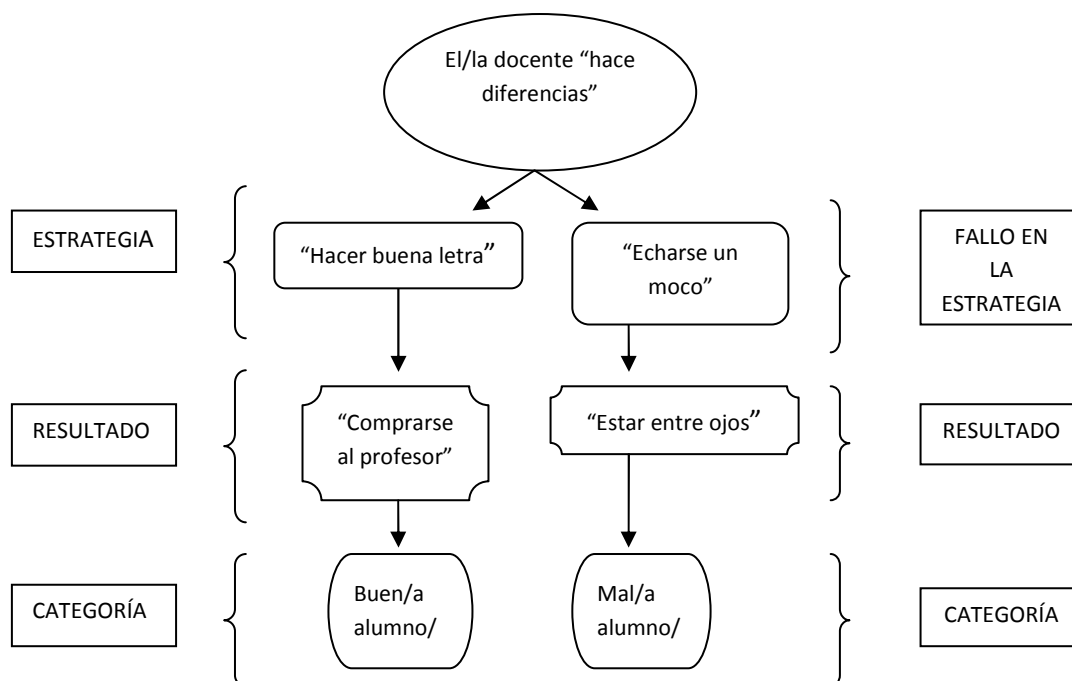
**Natalia:** ... entre ojos así y bueno, si no te llevaste bien desde el primer día te vas a llevar mal todo el año, es así, y siempre van a ganar ellos, ganan ellos.

**Guido:** ¿ustedes se sintieron así alguna vez? ¿sintieron que algún profesor o profesora estaba en contra de ustedes?

**Juana:** sí, yo sí

**Mónica:** yo también [Grupo 1, alumnos/as de 3º año]

Al estar “entre ojos” el/la joven se encontraría en una condición de fragilidad suscitada por la asimetría de poder y de recursos de la que los/as docentes gozan y pueden hacer uso. El siguiente esquema pretende sintetizar lo reconstruido con los/as jóvenes en relación al descripto trato diferencial:



Es importante notar que en las relaciones planteadas se encuentra ausente cualquier consideración acerca del rendimiento académico de los/as jóvenes. Al analizar las estrategias que los/as jóvenes construyen en su experiencia escolar, es hace evidente que existe de parte de ellos/as una lectura de lo que los/as adultos/as están mirando y que esto no sería precisamente lo académico.

### **“Recibimos a la bandera de ceremonias”**

En la escuela secundaria (y en nuestro sistema educativo en general), uno de los emblemas más significativos lo constituye la bandera patria. Ésta hace su aparición diariamente para ser “izada” y “arriada”, pero también en los actos conmemorativos de fechas patrias la insignia cobra protagonismo. Durante estas ocasiones tres de los/as “mejores alumnos/as” de los cursos superiores acceden a portarla; dos “Escoltas” y un/a “abanderado/a” son seleccionados por los/as docentes en función de su rendimiento académico y su comportamiento. Las clasificaciones escolares toman forma de emblema y permiten ver a “los buenos” entre la multitud.

En los primeros párrafos señalábamos que nuestro problema de investigación fue planteado asumiendo un contexto de desvalorización de los capitales escolares entre los jóvenes, en tanto que como señala Mónica Maldonado (2000) los modelos de lo valorado

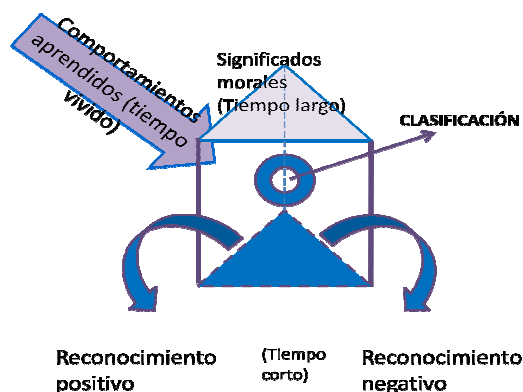


se encontrarían afuera de la estructura escolar, imponiéndose como patrón exclusivo los criterios que se imprimen en el mercado y por ende “quien sólo juega con cartas escolares es más rápidamente descalificado del juego” (p.75). Asumir este postulado como hipótesis de trabajo permite suponer mediante un esfuerzo deductivo que la posición del alumno/a abanderado/a sería más bien “descalificante”, en tanto que imprime en su persona el sello de la adherencia a los capitales escolares. Sin embargo, y quizá sorpresivamente, los/as jóvenes manifestaron abiertamente en los grupos de discusión que deseaban ser abanderados. Entre los motivos esgrimidos para explicar esta aspiración mencionaron de modo recurrente la posibilidad de ser reconocidos por la gente como personas “buenas” que derivaría de la obtención de dicha posición:

*Candela:* porque la gente de abajo te mira y sabe que el que lleva la bandera es una persona buena, que... es un orgullo, algo lindo, para los padres también... [Grupo 3. 5º año]

*Sonia:* ... todos los familiares, los del barrio, todos te ven diferente como diciendo “es una chica estudiosa”, no solamente vos misma sino también los otros te ven así, y está bueno que tengan una imagen tuya buena como diciendo “mirá que chica buena, qué estudiosa” [Grupo 3, alumnas de 5º año]

Nuevamente la portación del capital escolar aparece connotada como un indicador de bondad, esta vez en la óptica juvenil. El análisis realizado a partir de las categorías reconstruidas consistió en el agrupamiento y comparación de aquellas que aludían a temáticas similares. Esto permitió apreciar puntos de convergencia y diferencias en las producciones discursivas de docentes y alumnos/as. La insistencia que mostraron en el discurso de ambos grupos de actores contenidos que denominamos “moralizantes”, hizo necesaria una indagación de aquello que formulamos posteriormente como el “Prisma Moral”, elemento responsable de la “refracción” de los comportamientos en la escuela.



El enfoque teórico-metodológico que asumimos proviene fundamentalmente de teorías discursivas. Se recuperan algunos aportes de Bajtín (2008), lingüista ruso, y también de Spink y Medrado (2000), autores que, desde la psicología social, muestran una fuerte impronta bajtiniana y proponen considerar a los *sentidos* como procesos que tienen lugar en las prácticas discursivas de los sujetos. Estos se distinguen de los *significados* (el discurso) que aluden a contenidos sedimentados a lo largo de la historia. Así, al asumir esta perspectiva, consideramos que el sentido tiene un carácter procesual mientras el significado se caracteriza por encontrarse objetivado, con características de producto acabado.

El prisma, constituido por significados moralizantes, “refractaría” comportamientos forjados a lo largo de un proceso de socialización proveyéndolos de reconocimiento positivo o negativo en el nivel de las prácticas discursivas. El carácter “sedimentado” del significado nos lleva a escoger un objeto rígido y de forma definida como es un prisma para modelizar nuestra proposición. Este cúmulo de significados ha sido forjado a lo largo del tiempo y ha sido interiorizado por los actores en sus trayectorias vitales. Si bien consideramos que los sujetos poseen un papel activo en la socialización e intentamos distanciarnos de planteos propios de las teorías clásicas de la socialización, también reconocemos que los sujetos no poseen total libertad para la producción de sentidos debido a que sus enunciados no emergen del vacío ni se constituyen como prácticas discursivas aisladas sino que, por el contrario, se encuentran imbricados en procesos históricos y culturales (D’Aloisio, García Bastán y Sarachú Laje, 2010).

La formulación del Prisma Moral como principal hipótesis explicativa de los resultados de la investigación nos condujo, en la búsqueda de explicaciones acerca de la procedencia de estos contenidos morales, a formulaciones acerca de los orígenes del sistema educativo entre las que se destaca la desarrollada por Furlán (2004) quien, a partir de considerar algunos planteos teóricos de corte funcionalista argumenta que:

“la preocupación por el control de los comportamientos [...] de los jóvenes no solamente está presente desde la invención misma de la escuela, sino que es una de las razones que condujeron a esta creación”. La organización colegial “... debe su nacimiento más [...] a la necesidad de controlar el comportamiento de los jóvenes, que a una concepción de la intensificación de la transmisión [...] Y esto imprime a la institución una función custodial”. (p. 169).

Por otra parte denominamos “Reconocimiento” a la expresión de cariz positivo o negativo que puede adquirir un comportamiento luego de ser refractado, clasificado. Nancy Fraser (2000) considera al reconocimiento como un elemento de gran importancia en tanto esencial para el desarrollo del sentido de sí, al punto que la condición de no ser reconocido supone un daño contra la propia identidad.

## **Reflexiones Finales**

El “Prisma moral”, a través de cuya refracción se obtiene el reconocimiento, resultó de utilidad para esbozar una hipótesis explicativa de la proximidad de las categorías utilizadas por docentes y jóvenes, pero además arrojó luz a la comprensión de prácticas que inicialmente llamaban nuestra atención durante las instancias de observación participante. Reparábamos fuertemente en el esfuerzo realizado por algunos/as docentes para mantener la disciplina en el curso, al punto en que muchas veces terminaran generándose, a través de sus instrumentaciones, mayores dificultades para abordar la tarea pedagógica que las ya suscitadas por el comportamiento de los/as jóvenes. La fuerza con la que arremetía en el discurso docente la necesidad de inculcar valores a jóvenes considerados moralmente desprovistos nos condujo a contemplar la posibilidad de que estuviéramos ante el correlato discursivo de aquello que observábamos cotidianamente en sus prácticas en el aula. Así, la necesidad percibida de organizar a los/as jóvenes para trabajar (incluso a pesar de que impidiera trabajar) era coherente con el afán de formar cierto tipo de sujetos, independientemente de los contenidos del *curriculum* escolar.

Aprender las reglas del juego escolar implica para los/as jóvenes una tarea en la que cobran relevancia los pares como otros significativos. Asumir esta idea supone un planteo que se contrapone a las ideas clásicas de la socialización propias de un paradigma consensual en el que es entendida como proceso puramente inductivo. Permite enfocar la mirada en los “procesos interactivos e intersubjetivos [que ocurren] en niveles [no sólo] simétricos [sino también] asimétricos (pares y adultos)” (Paulín y Tomasini, 2007). Esta modo *dual* de concebir al proceso socializador habilita un margen de indeterminación que permite observar ciertos matices que tienen lugar en los procesos interactivos y en la sociabilidad juvenil. Como por ejemplo ciertas digresiones respecto de la manera “adulta” de clasificar a los/as jóvenes como estudiantes:

*Magalí: la Marta fue la única que terminó el colegio el año pasado y no se llevó ninguna.*

*Sonia: pero ella no es una mala alumna*

*Marta: si [lo soy]*

*Magalí: para el punto de vista del profesor sí.*

*Sonia: pero vos para el punto de vista de nosotras, que somos como ella no es una mala alumna.*

*Carla: pero vos la podes calificar como compañera, al alumno lo califica el profesor*

*Sonia: pero él [se refiere a mí] nos está preguntando el punto de vista nuestro.*

*Magalí: bueno, pero la Marta es una buena alumna, y vos decís “uh mirá, yo quiero ser como la Marta, porque no se lleva materias y porque ésto”, pero vos ¿vas a hacer lo mismo que ella? No, porque si vos hacés lo mismo que la Marta después los mismo profesores te van a...*

*Marta: [interrumpe] o sea, dentro de ustedes tengo un buen concepto porque dicen “se cuelga pero dentro de todo se rescata”, pero a nivel de los profesores soy mala alumna, no cuenta nota, no cuenta nada. Si ustedes saben, cuántas veces tengo que estar llorando yo para que me pongan un punto más, me han visto ustedes, entonces...*

*Sonia: desde el punto de vista del profesor lo que importa es el comportamiento, no las notas. [Grupo 3, alumnas de 5º año]*

Emilio Tenti Fanfani (2004) alude a la productividad de los actos clasificatorios. Mediante dicho término refiere a la contribución de tales actos a construir “aquello y aquellos que [se] nombra” (Kaplan, 2007, p. 34) y señala que se trata de un proceso de influencia recíproca, aspecto que sin embargo no habría sido suficientemente atendido por la investigación educativa. Este primer recorrido por las voces de jóvenes y educadores funciona como puntapié para pensar la importancia de esta temática desde un enclave interaccionista. Algunos abordajes (Mancovsky, 2011) enmarcan los fenómenos a los que venimos haciendo referencia bajo la categoría de “evaluación informal” acuñada por Philippe Perrenoud que, a diferencia de la formal que se pone en juego a partir de instancias puntuales, precisas y delimitadas en el tiempo (un examen escrito u oral por ejemplo) se despliega de manera constante. Así, cada vez que un docente formula un juicio de valor sobre un alumno, la evaluación está presente (Mancovsky, 2011).

En el comienzo explicábamos que nuestro problema de investigación suponía un contexto de crisis de autoridad docente. No obstante existe una línea de estudios (Gallo, 2008 y 2011; Carli, 2006; Dussel y Finocchio, 2003) que indaga en los efectos que han tenido los cambios en los vínculos entre adultos y niños sobre las formas de autoridad escolar concibiendo estos cambios “como parte de un proceso civilizador más amplio” (Gallo, 2011; Elías, 1998). Permitiendo pensar en un escenario caracterizado por tensiones generadas ante la coexistencia de modelos tradicionales y nuevos de concebir la autoridad. La perspectiva del sociólogo Norbert Elías permite entender que los conflictos durante el período de transición no provienen tan solo de dicha coexistencia sino también de la ausencia de una noción clara acerca de cómo deben ser exactamente las nuevas relaciones de autoridad (Míguez, 2009), lo cual “pone en jaque el carácter asimétrico de las relaciones intergeneracionales” (p. 153) tornando, para los actores

involucrados, más evidentes y susceptibles de crítica a los mecanismos de regulación de las relaciones intraescolares.

Las anteriores consideraciones dan lugar a nuevos interrogantes que permiten complejizar la mirada acerca de los procesos que se engloban en la evaluación informal al proponer un nuevo contexto en el cual las alusiones a crisis de autoridad en el discurso de los docentes pueden constituir indicadores de la incertidumbre generada por la ausencia de nuevos modelos de autoridad.

Servirnos de la categoría de Evaluación Informal entendida como proceso interactivo, permite correr la mirada de los sentidos y representaciones de actores institucionales específicos (docentes o alumnos) en un momento que, por las características descriptas, resulta interesante para atender a lo que Tenti Fanfani (2004) denomina “influencia recíproca” de la productividad.

En el intento de explicar la conflictividad en el espacio escolar algunos abordajes establecen relaciones entre los niveles en que ésta se presenta y el clima social escolar, elemento definido fundamentalmente en relación con la presencia de prácticas docentes percibidas o definidas como autoritarias o la consideración de la categoría de “trato” docente (Adaszko y Kornblit, 2008; López, Paulín y Tomasini, 2008), en cuyas definiciones de lo autoritario o del modo que debe asumir el trato docente inciden nuevas formas de concebir la violencia vinculadas con las mencionadas modificaciones en las relaciones intergeneracionales.

Es en este marco es posible pensar que han sido menos exploradas las maneras en que los episodios de evaluación informal contribuyen a la generación de conflictividad cotidiana en la escuela, a la luz de desarrollos que estarían indicando que ciertos ideales de alumno anclados en concepciones tradicionales de autoridad docente no se condicen con la heterogeneidad de situaciones en las que actualmente los jóvenes desarrollan estrategias, construyendo oficio de alumno. Para finalizar queda abierto el interrogante acerca de las nuevas modalidades que puedan adoptar los procesos interactivos de evaluación informal en la escuela media a medida que las relaciones intergeneracionales se vuelvan cada vez “más interactivas”.

## Bibliografía

- BAEZA CORREA, J. (2002) *Educación Secundaria, un camino para el desarrollo humano*. UNESCO, pp. 163-184.
- BAJTIN, Mijaíl. (2008) *Estética de la creación verbal*. Bs. As: Siglo XXI.
- CARLI, S. (2006) *Niñez, Pedagogía y Política. Transformaciones de los discursos acerca de la infancia en la historia de la educación argentina entre 1880 y 1955*. Bs. As.: Miño y Dávila.
- D'ALOISIO, Florencia. GARCIA BASTAN, Guido. SARACHU LAJE, Paula. (2010) La reconstrucción de sentidos sociales. Algunas puntualizaciones para su abordaje. *Revista Diálogos*, edición N° 2, pp. 97-108.
- DUBET, F. MARTUCCELLI, D. (1998) *En la escuela: Sociología de la experiencia escolar*. Bs. As: Losada.
- DUSSEL, I. FINOCCHIO, S. (2003) *Enseñar hoy. Una introducción a la educación en tiempos de crisis*. Bs.As.: Fondo de Cultura Económica.
- ELIAS, N. (1998) *La Civilización de los Padres y otros ensayos*. Bogotá: Norma.
- FRASER, Nancy. (2000) Nuevas Reflexiones sobre el Reconocimiento. *Revista "New left review"* pp. 55 – 68
- FURLAN, Alfredo. (2004) Reflexiones sobre la disciplina, la indisciplina y la violencia en los centros educativos. En Furlán, Saucedo Ramos y García (coords). "Miradas diversas sobre la disciplina y la violencia en centros escolares". Guadalajara, Jalisco: universidad de Guadalajara.
- GALLO, P (2011). "Respeto y autoridad en el espacio escolar. Mutaciones y supervivencias de sus valores constitutivos". Bs. As: Libros de la Araucaria.
- GALLO, P. (2008) "*De cuando las maestras eran Bravas*": un apunte sobre la violencia en las escuelas. En Míguez, D. (comp.) "Violencia y conflictos en las escuelas". Bs. As.: Paidós.
- GARCIA BASTAN, G. (2011) *Una mirada Psicosocial acerca de las categorías docentes de clasificación en la escuela secundaria*. *Revista Poiesis*, N° 22.
- GARCIA BASTAN, G. (2012) *Categorías Docentes Refractadas. Una aproximación a los sentidos acerca de la Clasificación Docente construidos por Jóvenes de Escuela Media*. Saarbrücken: Lambert Academic Publishing.
- KANTAROVICH, Gabriela. KAPLAN, Carina. ORCE, Viviana. (2006). *Sociedades contemporáneas y violencias en la escuela: socialización y subjetivación* En Kaplan, C. (2006) "Violencias en plural. Sociología de las violencias en la escuela". Bs. As: Miño y Dávila.

KAPLAN, Carina. (2007) *La Inteligencia Escolarizada. Representaciones sociales de los maestros sobre la inteligencia de los alumnos y su eficacia simbólica*. Madrid: Miño y Dávila.

KAPLAN, Carina. (2009) *Buenos y malos alumnos. Descripciones que predicen*. Bs. As: Aique

LÓPEZ, J. PAULÍN, H. TOMASINI, M. (2008) *Perspectivas de Alumnos sobre los conflictos: algo más que puntos de vista*. En Paulín y Tomasini (Coords) “Conflictos en la escuela secundaria: diversidad de voces y miradas”. Córdoba: Centro de Publicaciones FFyH.

MALDONADO, Mónica. (2000) *Una escuela dentro de una escuela. Un enfoque antropológico sobre los Estudiantes secundarios em uma escola pública de los ´90*, Bs. As: Eudeba.

MANCOVSKY, V. (2011) *La palabra del maestro. Evaluación Informal en la interacción de la clase*. Bs. As: Paidós.

PAULIN, H. y TOMASINI, M. (2007) *inducción, apropiación y resistencias*. Rev. Conciencia Social.

SPINK, Mary Jane. MEDRADO, Benedito. (2000) (org.) *Produção de sentidos no cotidiano: uma abordagem teóico-metodológica para análise das práticas discursivas*. En Spink (2000) “Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano. Aproximações teóricas e metodológicas”. 2ª Edição. Sao Paulo: Cortez

STRAUSS, Anselm. CORBIN, Juliet (2002). *Bases de la investigación cualitativa*. Medellín: Universidad de Antioquía.

TENTI FANFANI, Emilio. (2009) *La enseñanza media hoy: masificación con exclusión social y cultural*. En Tiramonti, G. Montes, N. “La escuela media en debate. Problemas y perspectivas actuales desde la investigación”. Bs. As: FLACSO y Ediciones Manantial.